Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9570189
Centre d'intérêt: 751

Bédard-Hô, Francine.

L'art d'enseigner la lecture / [rédaction, Francine Bédard Hô ; recherche et analyse, Guy Legault, Lise Giroux]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, 1994.
i, 44 p. ; 28 cm.

Code: 9394-0886; 20-0013.

ISBN 2-550-29686-9

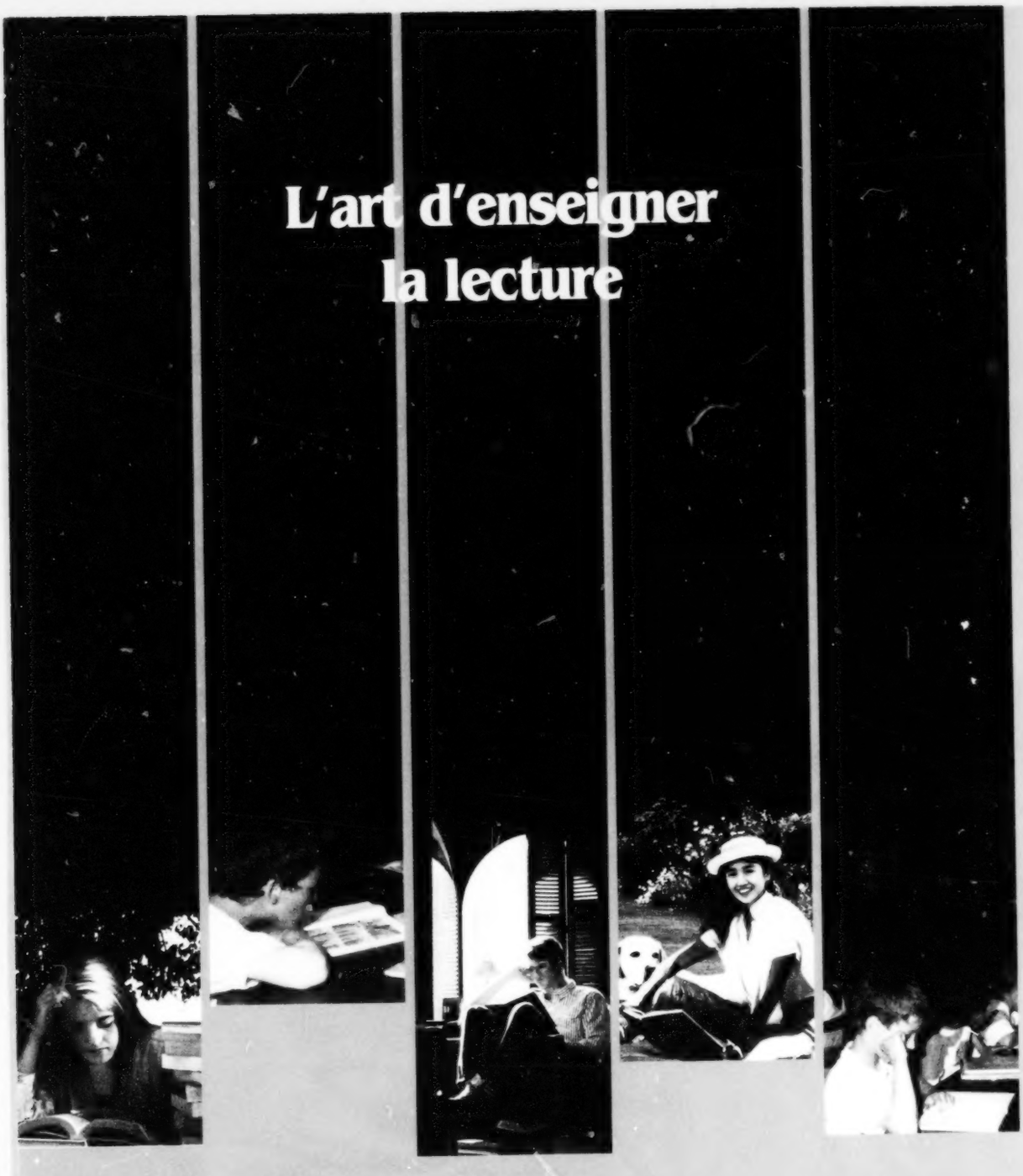
Vedette(s)-secondaire(s): Legault, Guy, éd * Giroux, Lise, éd * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche

---

Descripteur(s): Lecture * Difficulté de lecture * Planification * Lectures * Activité d'apprentissage * Opinion de l'enseignant * Statistiques * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce rapport, qui fait suite à celui de 1994 (EDUQ: 9570065), permet de faire ressortir les pratiques dominantes dans l'enseignement de la lecture des enseignants québécois, de la cinquième et de la sixième année du primaire ainsi que de la première année du secondaire. Il fournit des données sur les difficultés de lecture, sur la planification ainsi que le déroulement des activités de lecture.

L'art d'enseigner la lecture



Québec

15-70189

L'ART D'ENSEIGNER LA LECTURE

Direction de la recherche

Juin 1994

LES FAITS SAILLANTS

- C'est sur les programmes d'études et leurs objectifs que les enseignants et les enseignantes du primaire et du secondaire s'appuient en premier lieu pour planifier les activités de lecture. Ils choisissent les textes à faire lire à leurs élèves principalement en fonction de l'intérêt qu'ils peuvent susciter, puis selon le degré de difficulté du texte.
- L'intérêt des jeunes pour les romans n'est sans doute pas étranger au fait que la majorité des enseignants et des enseignantes donnent toujours ou souvent à lire à leurs élèves des récits, des contes et des romans. Une forte proportion d'enseignantes et d'enseignants n'incluent pas certains genres littéraires dans leur planification, et ce tant au primaire qu'au secondaire.
- La lecture occupe une place importante parmi les activités du cours de français; en effet, près de deux enseignants sur trois lui réservent de 25 à 50 p. 100 du temps.
- Parmi les mesures énumérées pour faire de la lecture une activité plaisante, les enseignants et les enseignantes choisissent d'abord de réserver du temps pour la lecture silencieuse en classe, et ce davantage au primaire qu'au secondaire. D'ailleurs, on déploie davantage d'efforts à cet ordre d'enseignement pour faire de la lecture une source de plaisir.
- Les activités de lecture diffèrent peu d'un ordre d'enseignement à l'autre, si ce n'est qu'au primaire on recourt plus souvent qu'au secondaire à celles du groupe *présentation orale et recherche documentaire*.
- Après la lecture d'un texte, les personnes qui enseignent au secondaire font des activités de synthèse et de critique plus souvent que leurs collègues du primaire. Par contre, les pratiques des uns et des autres ne se différencient pas quant aux activités d'évaluation.
- Les enseignantes et les enseignants de 6e primaire sont plus positifs que leurs collègues des autres classes en ce qui a trait à la compétence en lecture des élèves à la fin du primaire.

TABLE DES MATIÈRES

Page

LES FAITS SAILLANTS i

INTRODUCTION 1

1 QUELQUES PRÉCISIONS SUR LA MÉTHODE 3

1.1 L'échantillon 3
1.2 Le questionnaire 3

2 LA LECTURE ET SES DIFFICULTÉS 5

3 LA PLANIFICATION DES ACTIVITÉS DE LECTURE 7

3.1 Les assises de la planification des activités de lecture 7
3.2 Les critères de sélection des textes 8
3.3 Les types de lectures proposés aux élèves 9
3.4 La progression dans l'enseignement de la lecture 13

4 LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE LECTURE 15

4.1 La lecture : source de plaisir 15
4.2 Les activités de lecture 18
4.3 La présentation d'un nouveau texte 21
4.4 Les activités après la lecture d'un texte 24
4.5 L'organisation du temps de lecture 26

5 DES OPINIONS... 29

6 RÉSUMÉ : LES PRATIQUES DOMINANTES 31

CONCLUSION 33

LISTE DES TABLEAUX 35

ANNEXE 1 (L'échantillon) 37

ANNEXE 2 (Les tableaux 1 à 5) 39

INTRODUCTION

La lecture consitue un apprentissage important du curriculum des élèves, car elle donne accès à toutes les matières scolaires. Aussi est-il intéressant de savoir comment les enseignantes et les enseignants, les véritables responsables de l'enseignement de la lecture, s'y prennent pour enseigner la lecture à leurs élèves. Comment organisent-ils leurs cours quant à la planification des activités de lecture et au déroulement de celles-ci? Quelles sont leurs pratiques dominantes?

Un sondage effectué en vertu d'un programme de coopération France-Québec permet de répondre à ces questions. En effet, les ministères québécois et français de l'Éducation ont entrepris de faire, en novembre 1991, une évaluation commune de la compétence en lecture des élèves vers la fin des études primaires et au début des études secondaires. Le rapport qui en découle s'intitule *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français - Une comparaison Québec-France*[1]. Ce fut également l'occasion d'obtenir des données sur les pratiques d'enseignement de la lecture auprès des enseignantes et des enseignants québécois de 5e et de 6e primaire, ainsi que de 1re secondaire.

L'objectif du présent rapport est de faire ressortir les pratiques dominantes pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants québécois de ces trois classes, ainsi que les pratiques qui sont caractéristiques à ceux et celles du primaire et du secondaire.

---

1. DIRECTION DE LA RECHERCHE. *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français - Une comparaison Québec-France*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, juin 1994, 39 p.

1. QUELQUES PRÉCISIONS SUR LA MÉTHODE

1.1 L'échantillon

L'échantillon québécois[1] se compose de 1 219 personnes, soit 529 personnes qui enseignent en 5e primaire, 511 en 6e primaire et 179 en 1re secondaire. Soulignons quelques caractéristiques de cet échantillon : on y compte 900 femmes et 319 hommes; ces personnes ont en moyenne 21 ans d'expérience en enseignement; très peu d'entre elles enseignent depuis moins de six ans (8,5 p. 100) ou depuis plus de 32 ans (6,8 p. 100).

1.2 Le questionnaire

Le questionnaire destiné à l'enseignant, qui porte sur les pratiques d'enseignement de la lecture, est divisé en quatre sections. Dans la première, l'enseignante ou l'enseignant précise les difficultés que les élèves éprouvent en lecture; les deuxième et troisième sections traitent les aspects méthodologiques de sa pratique, soit la planification des activités de lecture et leur déroulement; enfin, dans la dernière section, l'enseignante ou l'enseignant est invité à donner son opinion sur l'apprentissage de la lecture.

Dans la plupart des cas, les enseignants et les enseignantes indiquaient à l'aide d'une échelle en quatre points (toujours, souvent, quelquefois et jamais) leur fréquence de pratique quant aux diverses activités présentées[2]. Dans le présent rapport, à moins d'indication contraire, ont été

1. Le détail de la composition de l'échantillon se trouve en annexe.

2. Code 1 = toujours ou le plus souvent (plus d'une fois par semaine); code 2 = souvent (environ une fois par semaine); code 3 = quelquefois (à quelques reprises au cours de l'année scolaire); code 4 = presque jamais ou jamais.

regroupées les pratiques qui sont toujours ou souvent utilisées par les enseignants et les enseignantes.

Cependant, pour étudier l'absence de pratiques, des **regroupements d'items** ont été créés où la présence renvoie à des pratiques utilisées toujours, souvent ou quelquefois, tandis que l'absence se rapporte à des pratiques qui ne sont jamais utilisées.

Compte tenu de leur très grande similarité, les données venant des enseignants et des enseignantes de 5e et de 6e primaire sont regroupées sous l'appellation «primaire» et sont comparées avec celles du secondaire.

2. LA LECTURE ET SES DIFFICULTÉS

Pour préciser les difficultés que les élèves éprouvent en lecture, les enseignantes et les enseignants devaient ordonner de 1 à 10 diverses difficultés relevées chez l'élève qui ne comprend pas ce qu'il ou elle lit. Les résultats de cet exercice paraissent dans le tableau 1.

Ainsi, les enseignants et les enseignantes du primaire attribuent surtout les difficultés en lecture au fait que l'élève a du mal à dépasser la compréhension littérale, à déduire ou à faire des inférences et à trouver les idées principales d'un texte. Ceux et celles du secondaire lient le fait que l'élève ne lit pas bien, d'abord à la difficulté de l'élève à déterminer l'idée principale d'une proposition ou d'une phrase, puis à l'inaptitude relative de l'élève à lire par groupes de mots. Il est assez étonnant de constater que cette dernière difficulté est classée au deuxième rang au secondaire, étant donné que les enseignants et les enseignantes du primaire la classent au septième rang. Cette constatation surprenante ne peut être expliquée avec les données dont nous disposons.

Tableau 1
Difficultés de l'élève en lecture selon l'ordre établi par les enseignantes et les enseignants

Selon vous, l'élève ne lit pas bien parce qu'il ou elle a du mal à :	Ordre	
	Primaire (N=801)	Secondaire (N=140)
1. Distinguer ou à reconnaître les mots.	10	9
2. Lire par groupes de mots.	7	2
3. Trouver les référents des pronoms, des adverbes de lieu, des synonymes, des termes génériques, etc.	9	6
4. Déterminer l'idée principale d'une proposition ou d'une phrase.	5	1
5. Faire le lien entre deux propositions ou entre deux phrases.	6	5
6. Dépasser la compréhension littérale, à déduire ou à faire des inférences.	1	3-4
7. Trouver les idées principales d'un texte.	2	3-4
8. Tirer parti de la structure du texte pour mieux comprendre et retenir l'information qui est présentée.	3-4	8
9. Lier l'information contenue dans un texte à ses propres connaissances.	8	10
10. Se rendre compte qu'à un moment donné de sa lecture il ou elle ne comprend plus.	3-4	7

3. LA PLANIFICATION DES ACTIVITÉS DE LECTURE

Aux fins de la présente étude, les enseignantes et les enseignants ont été interrogés sous deux angles de leur pratique : la planification des activités de lecture et le déroulement de ces activités. La planification des activités de lecture, dont on parlera dans le présent chapitre, guide l'enseignant et l'enseignante dans ses pratiques d'enseignement. Elle est présentée ici en quatre volets.

3.1 Les assises de la planification des activités de lecture

C'est sur le programme d'études et ses objectifs que les enseignants et les enseignantes du primaire (83,5 p. 100) et du secondaire (84,5 p. 100) s'appuient en premier lieu pour planifier les activités de lecture; en deuxième lieu, c'est sur les stratégies de lecture à développer chez les élèves (79,3 p. 100 et 76,3 p. 100 respectivement) qu'ils et elles s'appuient, comme l'indique le tableau 2. Près des trois quarts des enseignants et des enseignantes du secondaire et près des deux tiers de ceux et celles du primaire tiennent aussi compte des difficultés éprouvées par les jeunes.

Le personnel enseignant du primaire est beaucoup plus porté que celui du secondaire à planifier ses activités à partir d'un thème lié aux saisons, aux fêtes, aux animaux, etc., ainsi qu'à un thème lié à une autre discipline, de même qu'à la réalisation d'un projet plus vaste. Cette différence s'explique aisément puisque les enseignantes et les enseignants du primaire enseignent toutes les matières à leurs élèves, à l'exception de l'anglais, de l'éducation physique et généralement des arts, tandis que le personnel enseignant du secondaire est constitué de spécialistes de matière. Il est donc logique que ces dernières personnes utilisent moins les thèmes pour planifier leurs activités de lecture et qu'elles recourent plutôt à un livre pour la jeunesse ou se servent de points d'intérêt exprimés par les élèves.

Tableau 2
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les éléments qui leur servent d'appui pour planifier leurs activités de lecture et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en %

Éléments	Primaire	Secondaire	Total
Le programme d'études et les objectifs officiels.	83,5	84,5	83,7
Les stratégies de lecture à faire développer par les élèves.	79,3	76,3	78,9
Les difficultés constatées chez les jeunes.	64,4	73,9	65,8
Un thème lié aux saisons, aux fêtes, aux animaux, etc.	65,0	41,2	61,5
Le matériel didactique d'une maison d'édition.	61,5	58,9	61,1
Un thème lié à une autre discipline.	58,1	22,2	52,8
Le matériel didactique préparé par des enseignantes ou des enseignants.	47,4	48,4	47,6
Les points d'intérêt exprimés par les élèves.	43,2	48,6	44,0
Un livre pour la jeunesse.	23,0	39,2	25,4
La réalisation d'un projet plus vaste.	25,1	13,3	23,4

3.2 Les critères de sélection des textes

Selon quels critères les enseignantes et les enseignants choisissent-ils les textes à faire lire par leurs élèves? Le tableau 3 montre que c'est d'abord selon l'intérêt que le texte peut susciter et ensuite selon le degré de difficulté du texte que le personnel enseignant fait son choix des lectures. En effet, ces deux éléments sont soit le plus souvent, soit toujours considérés à cet égard par l'ensemble des enseignants et des enseignantes.

Ceux et celles du secondaire sont plus nombreux que leurs collègues du primaire à toujours tenir compte, dans leur sélection, de la structure du texte, de son degré de difficulté, de même que de la longueur du texte et de sa valeur littéraire.

Tableau 3
Répartition des enseignantes et des enseignants selon la fréquence des éléments utilisés dans le choix des textes et l'ordre d'enseignement, en %

Éléments	Toujours	Souvent	Quelquefois	Jamais
La structure				
Primaire (N = 1 043)	36,5	46,8	14,7	2,0
Secondaire (N = 182)	50,5	40,7	6,6	2,2
Le degré de difficulté				
Primaire (N = 1 048)	45,7	45,7	7,4	1,1
Secondaire (N = 183)	64,5	30,0	4,4	1,1
La longueur				
Primaire (N = 1042)	30,2	43,7	20,7	5,4
Secondaire (N = 182)	45,0	36,3	12,1	6,6
La valeur littéraire				
Primaire (N = 1 046)	26,3	47,4	23,8	2,2
Secondaire (N = 183)	29,0	42,1	27,9	1,1
L'intérêt que le texte peut susciter				
Primaire (N = 1 050)	58,9	36,4	4,4	0,3
Secondaire (N = 183)	57,4	35,0	7,1	0,5

3.3 Les types de lectures proposés aux élèves

L'autre volet du programme de coopération, soit celui sur la compétence en lecture des élèves[1], a révélé que les jeunes faisaient preuve de variété dans leurs lectures, même s'ils arrêtent plus souvent leur choix sur les bandes dessinées et les revues, de même que sur les romans, les récits d'aventures et les livres «dont vous êtes le héros». Les recueils de poèmes et les biographies comptent parmi les livres que les jeunes lisent le moins.

1. *Ibid.*, p. 13.

Les données du tableau 4 révèlent que près des trois quarts des enseignantes et des enseignants donnent **toujours ou souvent** à lire à leurs élèves des récits, des contes et des romans. La proportion est en outre plus élevée au primaire (73,5 p. 100) qu'au secondaire (60,6 p. 100).

Les enseignantes et les enseignants du primaire font lire plus souvent que les spécialistes du secondaire des poèmes, fables, chansons et comptines, des devinettes et des charades et autres jeux de mots, des bandes dessinées, des textes à caractères incitatif, de même que du matériel informatique.

Les spécialistes de la 1re secondaire donnent plus souvent à leurs élèves des textes non littéraires constitués surtout d'articles tirés de dictionnaires, d'encyclopédies et de livres documentaires, ainsi que d'articles de revues ou de journaux destinés aux jeunes.

Tableau 4
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les types de textes donnés à lire aux élèves et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en %

Types de textes	Primaire	Secondaire	Total
Des récits, des contes et des romans (livres pour la jeunesse).	73,5	60,6	71,6
Des articles tirés de dictionnaires, d'encyclopédies, de livres documentaires.	33,2	47,5	35,3
Des textes à caractère incitatif (recettes, modes d'emploi, règles de jeux, etc).	34,7	24,9	33,3
Des articles tirés de revues ou de journaux pour les jeunes.	25,3	45,6	28,3
Des bandes dessinées.	29,8	18,2	28,1
Des poèmes, des fables, des chansons et des comptines.	24,8	15,4	23,4
Des devinettes, des charades, des jeux de mots, des acrostiches, des mots croisés, des mots fléchés, etc.	22,9	13,7	21,5
Du matériel informatique (didacticiels, jeux, etc.).	17,8	10,5	16,7
Des articles tirés de revues ou de journaux pour les adultes.	9,4	18,9	10,8

À partir de tous ces types de textes, nous avons formé deux regroupements[1] : les *textes littéraires* et les *textes non littéraires ou documentaires*. Ont été exclus de ces regroupements, parce qu'ils n'avaient rien de commun avec les autres, les textes du matériel informatique et les textes à caractère incitatif. Les *textes littéraires* regroupent ainsi les récits, contes et romans, les poèmes, fables, chansons et comptines, les devinettes, charades, et autres jeux de mots, de même que les bandes dessinées.

1. Ces regroupements ont été faits par une analyse factorielle.

Quant aux *textes non littéraires ou documentaires*, ils regroupent les articles tirés de dictionnaires, d'encyclopédies et de livres documentaires, ainsi que les articles tirés de revues ou de journaux pour les jeunes et pour les adultes. Ces regroupements permettent de voir jusqu'à quel point les enseignantes et les enseignants concentrent leurs choix de lectures à donner aux élèves dans un type de textes précis ou au contraire parmi plusieurs types.

Analysés individuellement, ces regroupements permettent d'ajouter des renseignements intéressants sur la présence ou l'absence de certaines pratiques. Ainsi, il importe de souligner qu'au primaire 20,4 p. 100 des enseignantes et des enseignants n'utilisent pas de textes littéraires; cette proportion est encore plus élevée au secondaire, soit 31,9 p. 100. L'analyse des types de textes donnés à lire aux élèves dans la catégorie des *textes littéraires* permet de constater que 29,2 p. 100 des enseignants et des enseignantes du primaire et 36,8 p. 100 de ceux et celles du secondaire n'utilisent que des récits, des contes et des romans. Ces textes sont d'ailleurs les plus utilisés en considérant aussi les textes non littéraires. Parmi les enseignantes et les enseignants qui n'utilisent que deux types de textes littéraires, ce sont surtout les récits, contes, romans et les bandes dessinées qu'ils choisissent (primaire : 12,2 p. 100 et secondaire : 4,9 p. 100) ainsi que les récits, contes, romans et les poèmes, fables, chansons et comptines (primaire : 8 p. 100 et secondaire 7,1 p. 100). Quant aux *textes non littéraires ou documentaires*, ils ne sont pas utilisés par 38,5 p. 100 du personnel du secondaire et 57,7 p. 100 du personnel du primaire. Par contre, quand les enseignantes et les enseignants travaillent avec des textes de cette catégorie, ils recourent surtout à des articles tirés de dictionnaires ou à des articles de revues ou de journaux pour les jeunes[1].

Ces renseignements permettent ainsi de saisir l'influence que peuvent exercer les enseignantes et les enseignants sur les choix de lectures de leurs élèves. En effet, les livres pour la jeunesse (récits, contes et romans) qu'ils donnent le plus souvent à lire sont très populaires auprès des jeunes, comme l'indiquent les résultats du sondage sur leur compétence en lecture. Par contre, on constate la quasi-absence de certains genres littéraires, entre autres les poèmes et les fables.

---

1. La lectrice ou le lecteur intéressé consultera le tableau 1 en annexe.

Cela pourrait expliquer pourquoi les élèves québécois lisent moins de contes, poèmes et biographies que les élèves français[1].

3.4 La progression dans l'enseignement de la lecture

Les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire suivent sensiblement la même progression ou le même plan de travail tout au long de l'année scolaire quant à leur enseignement de la lecture. Ils privilégient surtout la progression établie avec la collaboration de leurs collègues de la même discipline ou de la même classe (30,1 p. 100), le plan qu'ils ont élaboré en fonction de leur classe (23,3 p. 100) ou encore la progression proposée dans le matériel didactique mis à la disposition de la classe par l'école (22,5 p. 100).

Il ressort du tableau 5 que les deux tiers (65,5 p. 100) des membres de ce personnel enseignant suivent une progression qui respecte des objectifs communs à plusieurs classes (progressions n^{os} 1, 3 et 4), alors que l'autre tiers (34,5 p. 100) suit une progression beaucoup plus personnalisée, propre à l'enseignant et à sa classe (progressions n^{os} 2, 5 et 6).

1. *Ibid.*, p. 22.

Tableau 5
Répartition des enseignantes et des enseignants selon la progression suivie et l'ordre d'enseignement, en %

La progression que vous suivez, pour l'ensemble de l'année, dans votre enseignement de la lecture est :	Primaire (N=1 034)	Secondaire (N=177)	Total (N=1 111)
1. Celle que vous avez établie avec la collaboration de vos collègues de la même discipline ou de la même classe.	29,4	34,5	30,1
2. Celle que vous avez élaborée vous-même en fonction de votre classe.	23,6	21,5	23,3
3. Celle qui est proposée dans le matériel didactique mis à la disposition de la classe par l'école.	22,5	22,0	22,5
4. Celle que vous dégagez à partir des instructions officielles.	13,2	10,7	12,9
5. Vous changez assez fréquemment au cours de l'année scolaire.	8,1	6,8	7,9
6. Celle que vous avez élaborée vous-même à l'avance.	3,1	4,5	3,3
Total	100,0	100,0	100,0

4. LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE LECTURE

Une fois planifiées les activités de lecture, comment se déroulent-elles en classe? C'est ce qu'on analysera dans le présent chapitre. En effet, on verra comment les enseignantes et les enseignants s'y prennent pour que la lecture soit une activité plaisante pour les jeunes, ainsi que pour rendre intéressantes les différentes activités de lecture ou liées à la lecture qui sont organisées. On verra également les stratégies privilégiées au moment de la présentation d'un nouveau texte et les activités proposées à la suite de la lecture d'un texte, puis on terminera en examinant l'organisation du temps de lecture.

4.1 La lecture : source de plaisir

Le sondage sur la compétence en lecture, effectué auprès d'élèves québécois et français, a révélé que plus du tiers des élèves québécois sont des mordus de la lecture et que seulement 3,9 p. 100 des jeunes n'aiment pas lire. Il montre également que les élèves de 5e année aiment lire davantage que les élèves de 6e année et que ces derniers aiment plus la lecture que les jeunes de 1re secondaire. Les mesures prises par les enseignantes et les enseignants pour faire de la lecture une source de plaisir auraient-elles des effets sur le goût de leurs élèves pour la lecture? Leurs pratiques vues sous l'angle de la fréquence donnent des renseignements sur ce point.

D'après les pourcentages du tableau 6, les enseignantes et les enseignants du primaire font proportionnellement plus souvent que leurs collègues du secondaire sept des neuf activités qui visent à stimuler le goût de lire chez les élèves. Les spécialistes du secondaire les devancent seulement pour ce qui est des activités telles qu'organiser des rencontres avec des spécialistes du livre, accompagner les élèves à une exposition, à un salon du livre, etc., ou organiser une exposition de livres à l'école. Ces activités sont tout de même très peu fréquentes (3,3 p. 100 et 3,9 p. 100).

La principale mesure privilégiée pour rendre la lecture plaisante consiste à réserver du temps pour la lecture silencieuse libre : 93,5 p. 100 des enseignants et des enseignantes du primaire et 64,1 p. 100 de ceux et celles du secondaire disent le faire toujours ou souvent. Ensuite, plus de 40 p. 100 des personnes déclarent parler elles-mêmes d'ouvrages variés ou lire à haute voix pour les élèves.

Tableau 6

Répartition des enseignantes et des enseignants selon les activités organisées pour faire de la lecture une source de plaisir et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en %

Activités	Primaire	Secondaire	Total
Réserver du temps pour la lecture silencieuse libre.	93,5	64,1	89,2
Parler soi-même d'ouvrages variés, lire à haute voix pour les élèves.	43,8	39,6	43,1
Faire présenter par les élèves des livres qu'ils ont aimés et leur demander de dire ce qui leur a plu dans ces livres.	27,3	19,2	26,1
Organiser des activités qui motivent les élèves.	22,5	13,2	21,1
Aménager un environnement stimulant.	21,8	8,2	19,8
Discuter avec les élèves d'un livre présenté par l'enseignant ou l'enseignante ou par l'une ou l'un d'entre eux.	17,4	16,1	17,2
Organiser des activités d'expression à partir d'un livre.	6,6	2,8	6,0
Accompagner les élèves à une exposition, à un salon du livre, etc., ou organiser une exposition de livres à l'école.	3,0	3,9	3,2
Organiser des rencontres avec des spécialistes du livre.	1,9	3,3	2,1

Avec les neuf activités énumérées ci-dessus, trois regroupements ont été formés selon les liens qu'ont ces activités entre elles[1]. Ces regroupements sont les suivants : 1) *présentation de livres, discussion et temps de lecture*; 2) *aménagement et activités spéciales*; 3) *invités et expositions*.

1. Ces regroupements sont issus d'une analyse factorielle.

Ils permettent de déceler la présence ou l'absence de certaines pratiques.

Pour faire de la lecture une activité plaisante, 37,9 p. 100 des enseignants et des enseignantes du primaire font les quatre activités du groupe *présentation de livres, discussion et temps de lecture*, comparativement à 24 p. 100 des spécialistes du secondaire[1]. Trois de ces activités sont le plus souvent utilisées dans ce groupe, et ce davantage au primaire qu'au secondaire. Ce sont : la lecture silencieuse libre, la présentation de livres par les élèves et les discussions à la suite de la présentation d'un livre. La quatrième activité consiste à «parler soi-même d'ouvrages variés, lire à haute voix pour les élèves». Les enseignants et les enseignantes qui ne font aucune des activités de ce groupe sont très peu nombreux.

Les trois activités du groupe *aménagement et activités spéciales* sont accomplies par 33 p. 100 des enseignants et des enseignantes du primaire et par seulement 10,4 p. 100 de ceux et celles du secondaire. Ces activités sont l'aménagement d'un environnement stimulant, l'organisation d'activités qui motivent les élèves et l'organisation d'activités d'expression à partir d'un livre. Nombreux sont les enseignants de français au secondaire à ne faire aucune activité de ce groupe (41,5 p. 100 au secondaire contre 14,2 p. 100 au primaire).

Le groupe *invités et expositions* provient du regroupement de deux activités : organiser des rencontres avec des spécialistes du livre et accompagner les élèves à une exposition, à un salon du livre, etc., ou organiser une exposition de livres à l'école. Plus de la moitié des personnes qui enseignent au primaire et au secondaire font ces deux activités.

Bref, pour faire de la lecture une source de plaisir, on déploie plus d'efforts au primaire qu'au secondaire et ces efforts sont récompensés par le goût accru des élèves pour la lecture, notamment chez les élèves de 5e et de 6e primaire. Cependant, il ne faudrait pas attribuer ce résultat à ce seul facteur; bien d'autres éléments peuvent influer sur le goût pour la lecture, mais il est permis de penser que ce facteur précis le favorise particulièrement.

---

1. **Voir le tableau 2, détaillé en annexe.**

4.2 Les activités de lecture

On verra maintenant quelles sont les activités de lecture ou liées à la lecture qui sont utilisées **toujours ou souvent** pour l'enseignement. Le tableau 7 en présente dix. L'activité la plus fréquente consiste à faire chercher dans un dictionnaire le sens des mots ou des expressions. Elle est pratiquée par 92,7 p. 100 des personnes. Fournir des indices ou faire des rappels pour soutenir les élèves dans l'utilisation de stratégies de lecture est pratiqué par les trois quarts des enseignantes et des enseignants.

Les enseignants et les enseignantes du secondaire se distinguent de ceux et celles du primaire par certaines pratiques : ils font plus souvent l'activité «Remplacer des mots par d'autres dans le texte» et l'activité «Pratiquer la lecture dirigée». On fait un peu plus souvent au primaire qu'au secondaire les activités suivantes : «Chercher dans un dictionnaire le sens des mots ou des expressions», «Faire en classe une présentation orale d'une recherche» et «Mettre en scène un texte et en faire une présentation en classe».

Tableau 7
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les activités de lecture utilisées et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en %

Activités	Primaire	Secondaire	Total
Chercher dans un dictionnaire le ou les sens de mots ou d'expressions.	93,5	88,5	92,7
Fournir des indices ou faire des rappels pour soutenir les élèves dans l'utilisation de stratégies de lecture.	75,7	73,1	75,3
Pratiquer la lecture expliquée.	60,2	57,1	59,7
Illustrer concrètement des stratégies efficaces pour bien faire saisir aux élèves comment on comprend ce qu'on lit.	56,7	53,6	56,3
Remplacer dans le texte des mots par d'autres.	45,7	57,1	47,4
Pratiquer la lecture dirigée.	43,9	52,8	45,2
Faire en classe une présentation orale des fruits d'une recherche.	34,0	26,5	32,9
Compléter un texte ou des phrases à trous.	23,6	23,2	23,5
Faire une recherche documentaire sur un sujet donné.	22,3	21,2	22,1
Faire une recherche documentaire sur un sujet choisi par l'élève.	20,8	19,0	20,5
Mettre en scène un texte ou une partie de texte et en faire une présentation en classe.	10,6	6,1	10,0

Afin de cerner l'éventail de pratiques liées aux activités de lecture et la présence ou l'absence de certaines pratiques, on a poussé l'analyse, ce qui a fait ressortir trois regroupements : 1) *présentation orale et recherche documentaire*; 2) *stratégies de lecture, lecture expliquée et lecture dirigée*; 3) *substitution de mots et de phrases à trous*. Seule l'activité «Chercher dans un dictionnaire le ou les sens de mots ou d'expressions» est exclue des regroupements, parce que la quasi-totalité des personnes des deux ordres d'enseignement disent la faire toujours ou souvent.

En fait, les pratiques des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire diffèrent peu sur le plan des activités de lecture, sauf pour celles qui sont incluses dans le groupe *présentation orale et recherche documentaire* qui provient du regroupement des activités suivantes : recherche documentaire sur un sujet donné; recherche documentaire sur un sujet choisi par l'élève; présentation orale des fruits d'une recherche; mise en scène d'un texte ou d'une partie de texte et représentation en classe. En effet, on utilise les quatre activités qui composent ce regroupement dans 55,3 p. 100 des cas au primaire par rapport à 26 p. 100 au secondaire. On peut également constater que l'activité *substitution de mots et phrases à trous* qui provient du regroupement des activités suivantes : remplacer dans un texte des mots par d'autres et compléter un texte ou des phrases à trous est la moins fréquente, puisque 45,8 p. 100 des enseignants et des enseignantes du primaire et 36,8 p. 100 de ceux et celles du secondaire ne la font pas[1].

Les activités du regroupement *stratégies de lecture, lecture expliquée et lecture dirigée* sont utilisées dans les mêmes proportions dans les deux ordres d'enseignement. Elles se rapportent aux activités suivantes : fournir des indices ou faire des rappels pour soutenir les élèves dans l'utilisation de stratégies de lecture; illustrer concrètement des stratégies efficaces pour bien faire saisir aux élèves comment on comprend ce qu'on lit; pratiquer la lecture expliquée; pratiquer la lecture dirigée.

En résumé, les enseignants et les enseignantes du primaire font plus d'activités liées aux présentations orales et aux recherches documentaires que leurs collègues du secondaire, alors qu'ils et elles ont des pratiques comparables quant à l'utilisation d'activités de type *stratégies de lecture, lecture expliquée et lecture dirigée*, ainsi que d'activités de type *substitution de mots et phrases à trous*.

---

1. **Voir le tableau 3 détaillé en annexe.**

4.3 La présentation d'un nouveau texte

Certaines techniques sont utilisées **souvent et toujours** au moment de la présentation d'un nouveau texte aux élèves. Pour susciter l'intérêt des élèves pour le sujet, environ les trois quarts des enseignants du primaire et du secondaire utilisent principalement deux techniques, soit leur donner des indications sur le contenu du texte ou les amener à formuler des hypothèses, comme l'indique le tableau 8. Ensuite, soit qu'on lise une première fois le texte en entier, du début à la fin, ce que les enseignants et les enseignantes du secondaire font plus souvent (63,8 p. 100), soit qu'on le lise paragraphe par paragraphe ce qui se fait aussi plus souvent au secondaire : 40,4 p. 100.

Pour ceux et celles qui choisissent la lecture du texte à haute voix, la pratique la plus courante est de faire lire le texte par un ou plusieurs élèves. C'est le cas pour les deux tiers des enseignants.

Dans certains cas, les enseignants et les enseignantes demandent aux élèves de faire une lecture silencieuse du texte; deux fois sur trois, c'est après leur avoir donné quelques indications. Ceux et celles du primaire préfèrent les laisser se débrouiller seuls (41,1 p. 100), pratique qui est moins fréquente au secondaire (13,5 p. 100).

Environ 70 p. 100 des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire expliquent ou font trouver le sens des mots jugés difficiles après la lecture à haute voix ou après la lecture silencieuse. Cette dernière pratique est toutefois un peu moins populaire au secondaire.

En résumé, il n'y a pas beaucoup de différence entre les techniques utilisées par les enseignants et les enseignantes du primaire et du secondaire pour guider les élèves vers les éléments d'information qu'ils doivent aller chercher dans le texte. Au moment de la présentation d'un nouveau texte, les enseignantes et les enseignants donnent des indications sur le contenu du texte et amènent les élèves à formuler des hypothèses afin de susciter leur intérêt. Puis, pour la première lecture du texte, on procédera de différentes façons. Ou on opte pour la lecture à

haute voix en faisant lire le texte par un ou plusieurs élèves, ou on fait faire une lecture silencieuse après avoir donné quelques indications. Généralement, on explique ou on fait trouver le sens des mots jugés difficiles après la lecture à haute voix et on guide les élèves vers les éléments d'information à découvrir dans le texte avant ou après la lecture.

Le tableau 4 présenté en annexe montre les différentes combinaisons de réponses, point par point, selon l'ordre d'enseignement. La lectrice ou le lecteur intéressé pourra le consulter.

Tableau 8
Proportions d'enseignants et d'enseignantes selon les stratégies utilisées au moment de la présentation d'un nouveau texte (toujours et souvent), en %

	Pourcentages		
	Primaire	Secondaire	Total
1. Vous suscitez l'intérêt des élèves pour le sujet :			
a) en leur donnant des indications sur le contenu du texte;	76,4	81,5	77,2
b) en les amenant à formuler des hypothèses;	74,6	71,4	74,2
c) d'une autre façon.	49,9	36,7	47,9
2. Vous lisez une première fois le texte :			
a) en entier, du début à la fin;	40,5	63,8	43,9
b) paragraphe par paragraphe.	34,2	40,4	35,1
3. Vous procédez à cette lecture à haute voix :			
a) vous-même, pendant que les élèves suivent dans leur livre;	20,9	37,2	23,3
b) vous-même avec un ou plusieurs élèves;	31,5	48,0	33,9
c) en faisant lire le texte par un ou plusieurs élèves;	67,9	71,8	68,5
d) en utilisant un support audiovisuel.	3,6	2,9	3,5
4. Vous ne lisez ni ne faites lire le texte à haute voix, mais vous demandez aux élèves de faire une lecture silencieuse :			
a) en les laissant se débrouiller seuls;	41,1	13,5	36,9
b) après leur avoir donné quelques indications.	68,5	59,5	67,2
5. Vous expliquez ou faites trouver le sens des mots que vous jugez difficiles :			
a) avant la lecture à haute voix;	19,0	25,3	19,9
b) après la lecture à haute voix;	71,7	70,1	71,4
c) avant la lecture silencieuse;	25,0	28,4	25,5
d) après la lecture silencieuse.	72,4	59,4	70,5
6. Vous guidez les élèves vers les éléments d'information qu'ils doivent aller chercher dans le texte :			
a) avant la lecture à haute voix;	41,8	50,3	43,1
b) après la lecture à haute voix;	48,4	54,1	49,2
c) avant la lecture silencieuse;	54,2	52,0	53,9
d) après la lecture silencieuse.	50,6	49,1	50,3

4.4 Les activités après la lecture d'un texte

L'apprentissage de la lecture se fait lentement, mais sûrement, peut-on dire! Aussi, une fois la lecture d'un texte terminée, les enseignantes et les enseignants doivent s'assurer qu'il est bien compris par les élèves. Pour cela, on proposera différentes activités aux élèves. Ces activités ont été groupées en deux catégories, soit des activités d'*évaluation* et des activités de *synthèse et de critique*.

D'après les données du tableau 9, trois activités sont faites dans plus de 75 p. 100 des cas et deux d'entre elles sont des activités qu'on qualifie d'*évaluation de la compréhension* du texte. Ce sont «Répondre à des questions en cherchant dans le texte» et «Évaluer la compréhension des élèves à l'aide d'un questionnaire ou d'une tâche». La troisième activité de ce regroupement qui consiste à «Remplir un tableau ou une fiche, résoudre un problème, etc., à l'aide des éléments d'information que contient le texte» est un peu moins fréquente.

L'activité «Inviter les élèves à réagir au texte» qui se situe dans la catégorie des *activités de synthèse et de critique*[1] est utilisée très fréquemment. On trouve également dans ce regroupement les activités suivantes : «Dégager la structure du texte»; «Imaginer une fin différente de celle du texte, la fin du texte (dans le cas d'un texte inachevé), une suite ou des modifications diverses»; «Restructurer un écrit après une présentation déstructurée»; «Faire décrire par les élèves les difficultés qu'ils et elles ont éprouvées en lisant le texte».

Une analyse plus poussée des deux regroupements montre que les enseignants et les enseignantes du secondaire (59 p. 100) utilisent plus d'*activités de synthèse et de critique* que ceux et celles du primaire (51,5 p. 100), et notamment l'activité «Dégager la structure du texte». Près de la moitié des enseignants et des enseignantes du primaire (54,6 p. 100) et des spécialistes du secondaire (48,6 p. 100) font les trois activités qui composent le regroupement *activités d'évaluation*. Quand ils et elles n'en font que deux, ce sont les activités «Évaluer la

1. Ces deux catégories découlent d'une analyse factorielle dont le produit se trouve dans le tableau 5 en annexe.

compréhension des élèves à l'aide d'un questionnaire ou d'une tâche» et «Répondre à des questions en cherchant dans le texte» qui sont les plus fréquentes.

Tableau 9
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les activités faites après la lecture d'un texte et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en %

Activités	Primaire	Secondaire	Total
Répondre à des questions en cherchant dans le texte.	88,0	93,4	88,8
Évaluer la compréhension des élèves à l'aide d'un questionnaire ou d'une tâche.	85,8	90,1	86,4
Inviter les élèves à réagir au texte.	82,9	74,4	81,6
Remplir un tableau ou une fiche, résoudre un problème, etc., à l'aide des éléments d'information que contient le texte.	64,7	55,5	63,3
Faire décrire par les élèves les difficultés qu'ils et elles ont éprouvées en lisant le texte.	56,6	55,2	56,4
Résumer le texte, en rappelant les idées principales et secondaires de chacun des paragraphes et celles de l'ensemble du texte.	47,3	59,9	49,2
Restructurer un écrit après une présentation déstructurée.	22,2	24,4	22,5
Dégager la structure du texte.	17,3	35,7	20,1
Imaginer (oralement ou par écrit) :			
a) la fin du texte;	28,8	31,6	29,2
b) une fin différente de celle du texte;	22,0	20,6	21,8
c) une suite;	21,4	20,7	21,3
d) des modifications diverses.	9,1	11,7	9,5

En résumé, on peut conclure que les personnes qui enseignent le français au secondaire font des *activités de synthèse et de critique* plus souvent que leurs collègues du primaire. Par contre, les pratiques des uns et des autres ne se différencient pas quant aux *activités d'évaluation*.

4.5 L'organisation du temps de lecture

Les enseignantes et les enseignants ont aussi été interrogés sur le temps consacré aux activités de lecture pendant les cours de français. À ce sujet, près des deux tiers des personnes, tant du primaire que du secondaire, ont répondu consacrer de 25 à 50 p. 100 du temps à ces activités, comme le montrent les chiffres du tableau 10. Près du tiers leur allouent de 51 à 75 p. 100 du temps, en proportion un peu plus élevée au primaire (34,1 p. 100) qu'au secondaire (31,7 p. 100). Très peu de gens accordent plus de 75 p. 100 du temps aux activités de lecture (2,8 p. 100).

Tableau 10
Répartition des enseignantes et des enseignants selon le pourcentage de temps consacré aux activités de lecture pendant les cours de français et selon l'ordre d'enseignement, en %

Pourcentage de temps consacré aux activités de lecture	Primaire (N=1 019)	Secondaire (N=180)	Total (N=1 199)
De 25 à 50 %	63,2	64,4	63,4
De 51 à 75 %	34,1	31,7	33,8
Plus de 75%	2,6	3,9	2,8
Total	100,0	100,0	100,0

Les activités de lecture en classe peuvent être de deux ordres : les *activités signifiantes*, soit celles où les élèves lisent pour comprendre, et les *activités de structuration*, soit celles où les élèves font l'étude de la langue (vocabulaire, grammaire) et qui leur permettent d'acquérir des connaissances et des techniques qui les aident à lire.

Le tableau 11 permet de constater que près de la moitié des personnes répartissent également le temps entre ces deux types d'activités. Cependant, on fait plus d'activités signifiantes au primaire (25,9 p. 100, contre 17,6 p. 100 au secondaire) et plus d'activités de structuration au secondaire (33 p. 100, contre 20,9 p. 100 au primaire).

Tableau 11
Proportions d'enseignantes et d'enseignants selon la répartition des *activités signifiantes* et des *activités de structuration* pendant les activités de lecture et selon l'ordre d'enseignement, en %

Répartition des activités	Primaire (N=1 040)	Secondaire (N=182)
1/3 d'activités signifiantes et 2/3 d'activités de structuration	20,9	33,0
1/2 d'activités signifiantes et 1/2 d'activités de structuration	49,9	47,2
2/3 d'activités signifiantes et 1/3 d'activités de structuration	25,9	17,6
Essentiellement des activités signifiantes	3,1	1,6
Essentiellement des activités de structuration	0,3	0,6
Total	100,0	100,0

Finalement, il est intéressant de noter que plus de 90 p. 100 des enseignants et des enseignantes du primaire accompagnent leurs élèves à la bibliothèque de l'école à l'intérieur de leurs activités scolaires, alors que 60 p. 100 des spécialistes de français du secondaire le font.

5. DES OPINIONS...

Les enseignantes et les enseignants ont également été interrogés sur différents aspects liés à la lecture et à son enseignement. Contrairement à ce qu'on a fait précédemment, on présentera ici l'analyse de l'opinion des personnes selon qu'elles enseignent en 5e primaire, en 6e primaire ou en 1re secondaire. Aussi, le tableau 12 présente les pourcentages de personnes qui se disent tout à fait d'accord ou plutôt d'accord à l'égard de différents énoncés.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants des trois classes de l'échantillon estiment que la lecture est un outil indispensable pour l'étude des autres disciplines (100 p. 100), que la bibliothèque scolaire joue un rôle essentiel dans la démocratisation de la lecture (environ 92 p. 100), que le micro-ordinateur et ses logiciels offrent des techniques valables et intéressantes pour améliorer les compétences en lecture des élèves (75 p. 100). À un degré moindre et avec de légères variations, elles et ils croient qu'au primaire la plupart des élèves aiment lire et lisent régulièrement (plus de 50 p. 100) et que c'est également le cas au premier cycle du secondaire (plus de 30 p. 100).

Il y a divergence d'opinions sur certains chapitres. En effet, 92,3 p. 100 des enseignantes et des enseignants de 1re secondaire pensent que la lecture à haute voix est une compétence importante à développer tout au long du primaire alors qu'environ 76 p. 100 de ceux et celles du primaire pensent la même chose. Par ailleurs, les personnes qui enseignent en 5e et en 6e primaire sont plus positives à l'égard des compétences en lecture des élèves que celles qui enseignent en 1re secondaire : en effet, les premières sont plus nombreuses à croire qu'à la fin de la 6e primaire la plupart des élèves sont de bons lecteurs et de bonnes lectrices et qu'à leur entrée au secondaire les jeunes n'ont pas de difficulté à satisfaire aux exigences de lecture des diverses disciplines. Ajoutons que les enseignantes et les enseignants de 6e année sont les plus positifs à cet égard; elles et ils devancent leurs collègues de 5e année par dix points de pourcentage.

Tableau 12
Répartition des enseignantes et des enseignants selon leur opinion sur différents énoncés liés à la lecture et selon la classe (tout à fait d'accord et plutôt d'accord) en %

Énoncés	5e année	6e année	1re secondaire
La lecture est un outil indispensable pour l'étude des autres disciplines.	100,0	100,0	100,0
La lecture à haute voix est une compétence importante à développer tout au long du primaire.	76,7	75,5	92,3
Au primaire, la plupart des élèves aiment lire et lisent régulièrement.	59,0	51,0	52,2
Au premier cycle du secondaire, la plupart des élèves aiment lire et lisent régulièrement.	35,6	30,8	36,5
À la fin de la 6e année, la plupart des élèves sont de bons lecteurs et de bonnes lectrices.	46,7	55,4	22,0
Quand ils et elles entrent au secondaire, les élèves n'ont pas de difficulté à satisfaire aux exigences de lecture des diverses disciplines.	26,1	39,2	15,9
La bibliothèque scolaire joue un rôle essentiel dans la démocratisation de la lecture.	93,4	93,1	90,2
Le micro-ordinateur et ses logiciels offrent des techniques valables et intéressantes pour améliorer les compétences en lecture des élèves.	74,5	74,3	75,6

6. RÉSUMÉ : LES PRATIQUES DOMINANTES

Avant de conclure, il est utile de passer en revue les pratiques dominantes de l'ensemble des personnes interrogées, ainsi que les pratiques qui sont caractéristiques du primaire et du secondaire respectivement. Par pratiques dominantes, on entend les pratiques qui sont «toujours» ou «souvent» suivies par 70 p. 100 et plus des enseignantes et des enseignants. Elles sont établies au moyen des réponses des questionnaires, sans toutefois avoir fait l'objet de regroupement, comme c'était parfois le cas précédemment.

Pour planifier les activités de lecture proposées en classe, les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire s'appuient sur le programme d'études et les objectifs officiels et sur les stratégies de lecture à développer chez les élèves. Dans la sélection des textes pour leurs élèves, elles et ils tiennent compte de la structure du texte, de son degré de difficulté, de sa longueur, de sa valeur littéraire, esthétique, culturelle ou sociale, ainsi que de l'intérêt qu'il peut susciter chez les jeunes. Les enseignants et enseignantes suscitent l'intérêt des élèves à l'égard d'un nouveau texte en leur donnant des indications sur le contenu du texte et en les amenant à formuler des hypothèses. Après la lecture d'un texte, ils et elles font chercher le sens des mots difficiles (seulement dans le cas de la lecture à haute voix), invitent les jeunes à réagir au texte, leur demandent de répondre à des questions et évaluent leur compréhension à l'aide d'un questionnaire. Dans leurs activités de lecture, ils et elles demandent aux élèves de chercher dans un dictionnaire le ou les sens des mots et des expressions et fournissent des indices ou font des rappels pour soutenir les élèves dans l'utilisation de stratégies de lecture.

Les spécialistes du secondaire se distinguent par deux pratiques. D'une part, ils et elles appuient la planification de leurs activités de lecture sur les difficultés éprouvées par leurs élèves et, d'autre part, en ce qui concerne la lecture à haute voix d'un nouveau texte, ces enseignants et enseignantes demandent à un ou à plusieurs élèves de la faire.

Les enseignants et les enseignantes du primaire ont aussi leurs pratiques dominantes. Ainsi, ils et elles donnent des récits, des contes et des romans à lire aux élèves et, pour faire de la lecture une source de plaisir, réservent du temps pour la lecture silencieuse libre. Ces personnes font chercher le sens des mots difficiles après la lecture silencieuse et, dans leur organisation du temps, elles vont à la bibliothèque de l'école à l'occasion de leurs activités scolaires.

CONCLUSION

L'intérêt du présent rapport consiste à présenter un portrait des pratiques d'enseignement de la lecture à une étape importante du cheminement scolaire des élèves. Deux axes ont été privilégiés : la planification des activités de lecture et le déroulement de ces activités.

L'apprentissage de la lecture est un processus long et répétitif. À preuve, il faut faire toutes les classes du primaire et du secondaire pour le maîtriser et l'amélioration reste toujours de mise. Ainsi, les résultats de l'évaluation sur la compétence en lecture des élèves montrent que les élèves de 1re secondaire sont plus compétents que les élèves de 6e année et que ceux-ci maîtrisent plus la lecture que les jeunes de 5e année. L'apprentissage est donc lent, mais efficace. Cependant, même à la fin du primaire et au début du secondaire, les élèves éprouvent encore des difficultés. Les difficultés à dépasser la compréhension littérale d'un texte, à déduire ou à faire des inférences, les difficultés à trouver les idées principales d'un texte, d'une proposition ou d'une phrase sont les principales que les enseignantes et les enseignants ont soulignées.

Comme on l'a vu, certaines pratiques sont communes à toutes les personnes qui enseignent la lecture au primaire et au secondaire, d'autres sont propres à l'un ou à l'autre des ordres d'enseignement. Cependant, il se dégage une réelle homogénéité quant aux pratiques de l'enseignement de la lecture et aux opinions du personnel enseignant. Toutefois, les enseignantes et les enseignants de 1re secondaire jugent plus sévèrement que leurs collègues des autres classes les compétences en lecture des élèves qui finissent leurs études primaires ou qui entrent au secondaire.

Il ressort aussi de ces opinions que les enseignants et les enseignantes ont, dans l'ensemble, une piètre opinion des élèves comme lecteurs, si l'on se fie à ce que ceux-ci affirment dans l'autre volet de l'étude. Sur cette question, deux éléments peuvent être relevés.

D'une part, même si les jeunes de 1re secondaire sont plus compétents que leurs cadets, il n'en demeure pas moins qu'ils aiment moins la lecture que ces derniers et qu'ils sont moins compétents en lecture que les élèves français de la classe équivalente, qu'ils aient un cheminement scolaire normal ou en retard[1]. D'autre part, les enseignantes et les enseignants du primaire font plus d'activités pour stimuler le goût de la lecture chez leurs élèves que leurs collègues du secondaire. Il s'agit là d'un facteur non négligeable.

Les regroupements des types de textes donnés à lire aux élèves révèlent qu'un enseignant du primaire sur cinq et près d'un enseignant du secondaire sur trois ne donnent pas de texte littéraire à lire à leurs élèves. Quant aux personnes qui le font, elles privilégient généralement les récits, les contes et les romans. C'est donc dire le peu de place réservée aux poèmes, aux fables, aux chansons et comptines. Quant aux textes non littéraires ou documentaires, ils ne sont pas utilisés par plus de la moitié des enseignants et des enseignantes du primaire et par plus du tiers de ceux et celles du secondaire.

Bref, si la présente étude révèle une homogénéité dans la façon d'enseigner la lecture, il existe suffisamment de genres littéraires pour plaire à chaque élève. L'art d'enseigner la lecture consiste à les lui faire découvrir et à lui faire aimer la lecture.

---

1. *Ibid.*, p. 9.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1
Difficultés de l'élève en lecture selon l'ordre établi par les enseignantes et les enseignants 5

Tableau 2
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les éléments qui leur servent d'appui pour planifier leurs activités de lecture et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en % 8

Tableau 3
Répartition des enseignants et des enseignantes selon la fréquence des éléments utilisés dans le choix des textes et l'ordre d'enseignement, en % 9

Tableau 4
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les types de textes donnés à lire aux élèves et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en % . 11

Tableau 5
Répartition des enseignantes et des enseignants selon la progression suivie et l'ordre d'enseignement, en % 14

Tableau 6
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les activités organisées pour faire de la lecture une source de plaisir et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en % 16

Tableau 7
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les activités de lecture utilisées et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en % 19

Tableau 8
Proportions d'enseignants et d'enseignantes selon les stratégies utilisées au moment de la présentation d'un nouveau texte (toujours et souvent), en % 23

Tableau 9
Répartition des enseignantes et des enseignants selon les activités faites après la lecture d'un texte et l'ordre d'enseignement (toujours et souvent), en % 25

Tableau 10
Répartition des enseignantes et des enseignants selon le pourcentage de temps consacré aux activités de lecture pendant les cours de français et selon l'ordre d'enseignement, en % 26

Tableau 11
Proportions d'enseignantes et d'enseignants selon la répartition des *activités signifiantes* et des *activités de structuration* pendant les activités de lecture et selon l'ordre d'enseignement, en % 27

Tableau 12
Répartition des enseignantes et des enseignants selon leur opinion sur différents énoncés liés à la lecture et selon la classe (tout à fait d'accord et plutôt d'accord), en % 30

ANNEXE 1

L'ÉCHANTILLON

L'échantillon québécois du personnel enseignant a été prélevé parmi 30 écoles primaires et 30 écoles secondaires parmi 60 commissions scolaires choisies au hasard sur le territoire du Québec. Dans chacune de ces écoles, on a demandé aux enseignants et aux enseignantes de remplir un questionnaire sur leurs pratiques d'enseignement. Un autre questionnaire s'adressait aux élèves d'une classe de l'école, questionnaire qui portait sur les compétences en lecture des élèves. Il est à noter que le questionnaire destiné au personnel enseignant était rempli par l'enseignante ou l'enseignant des élèves de la classe choisie comme par toutes les autres personnes de l'école qui enseignent le français de 5^{e} et de 6^{e} primaire ou de 1re secondaire.

Dans la présente étude, nous concluons qu'une relation est significative lorsque la probabilité que le résultat soit dû au hasard est inférieure à 5 p. 100.

ANNEXE 2

Tableau 1
Types de textes donnés en lecture
(Regroupements selon la présence ou l'absence)

Dites à quelle fréquence vous donnez à lire aux élèves les types de textes suivants :	Primaire (%)	Secondaire (%)
Textes littéraires		
Aucun type de textes	20,4	31,9
De 1 à 2 types de textes	61,0	59,4
De 3 à 4 types de textes	18,6	8,8
Total	100,0 (N=1 056)	100,0 (N=182)
Textes non littéraires ou documentaires		
Aucun type de textes	57,7	38,5
1 type de textes sur 3	23,6	23,6
2 types de textes sur 3	11,9	25,8
3 types de textes sur 3	6,7	12,1
Total	100,0 (N=1 057)	100,0 (N=182)
Textes incitatifs	34,2 (N=1 054)	24,9 (N=181)
Textes du matériel informatique	17,8 (N=1 049)	10,5 (N-181)

Tableau 2
La lecture comme source de plaisir
(Regroupements selon la présence ou l'absence)

Pour faire de la lecture une source de plaisir, dites à quelle fréquence vous organisez les activités suivantes :	Primaire (%)	Secondaire (%)	Total (%)
Présentation de livres, discussion et temps de lecture			
Aucune des activités	0,5	7,6	1,5
1 activité sur 4	6,9	14,2	8,0
2 activités sur 4	14,8	21,3	15,7
3 activités sur 4	39,9	32,8	38,9
4 activités sur 4	37,9	24,0	35,8
Total	100,0 (N=1 056)	100,0 (N=183)	100,0 (N= 1 239)
Aménagement et activités spéciales			
Aucune des activités	14,2	41,5	18,6
1 activité sur 3	20,2	30,0	21,6
2 activités sur 3	32,3	18,0	30,2
3 activités sur 3	33,0	10,4	29,6
Total	100,0 (N=1 056)	100,0 (N=183)	100,0 (N=1 239)
Invités et expositions			
Aucune des activités	39,7	49,5	41,1
1 activité sur 2	30,8	29,1	30,6
2 activités sur 2	29,5	21,4	28,3
Total	100,0 (N=1 055)	100,0 (N=182)	100,0 (N=1 237)

Tableau 3
Activités de lecture ou liées à la lecture utilisées par le personnel enseignant
Regroupements selon la présence ou l'absence

Activités	Primaire (N=1 055) (%)	Secondaire (N=182) (%)	Total (N=1 236) (%)
Présentation orale et recherche documentaire			
Aucune des activités	1,6	2,2	1,7
1 activité sur 4	2,4	7,2	3,1
2 activités sur 4	9,0	10,5	9,2
3 activités sur 4	31,7	54,1	35,0
4 activités sur 4	55,3	26,0	51,0
Total	100,0	100,0	100,0
Stratégies de lecture, lectures expliquée et dirigée			
Aucune des activités	10,2	10,9	10,4
1 activité sur 4	16,9	15,9	16,7
2 activités sur 4	24,0	21,4	23,6
3 activités sur 4	25,5	29,7	26,1
4 activités sur 4	23,3	21,9	23,1
Total	100,0	100,0	100,0
Substitution de mots et phrases à trous			
	45,8		
Aucune des activités	39,2	36,8	44,5
1 activité sur 2	15,0	46,2	40,2
2 activités sur 2	100,0	17,0	15,3
Total		100,0	100,0

Tableau 4
Activités au moment de la présentation d'un nouveau texte
Regroupements selon la présence ou l'absence

Lorsque vous présentez aux élèves un texte qui n'a jamais été lu :	Primaire (N=1 055) (%)	Secondaire (N=182) (%)
1. Vous suscitez l'intérêt des élèves pour le sujet :		
a) en leur donnant des indications sur le contenu du texte.	18,7	21,1
b) en les amenant, à partir du titre ou des illustrations, à formuler des hypothèses.	16,9	9,7
c) a et b.	57,4	61,1
d) aucun de ces choix.	7,0	8,0
Total	100,0	100,0
2. Quand vous présentez un nouveau texte :		
a) vous lisez une première fois le texte en entier.	6,0	12,6
b) vous lisez une première fois le texte paragraphe par paragraphe.	5,0	9,3
c) vous demandez une lecture silencieuse sans donner d'indication.	5,1	0,5
d) vous demandez une lecture silencieuse après avoir donné des indications.	13,6	12,6
e) différentes combinaisons de a, b, c et d.	60,9	57,9
f) aucun de ces choix.	9,4	7,1
Total	100,0	100,0
3. Vous procédez à cette lecture à haute voix :		
a) 1 ou 2 façons sur 4	65,8	62,4
b) 3 ou 4 façons sur 4	11,0	16,6
c) aucune de ces façons	23,2	11,0
Total	100,0	100,0
4. Vous expliquez ou faites trouver le sens des mots que vous jugez difficiles :		
a) 1 choix sur 4	24,5	23,9
b) 2 choix sur 4	58,8	57,8
c) 3 choix sur 4	5,6	6,7
d) 4 choix sur 4	4,5	3,9
e) aucun de ces choix	5,7	7,8
Total	100,0	100,0
5. Vous guidez les élèves vers les éléments d'information qu'ils et elles doivent aller chercher dans le texte :		
a) 1 choix sur 4	18,4	13,9
b) 2 choix sur 4	52,0	61,7
c) 3 choix sur 4	6,5	1,7
d) 4 choix sur 4	10,4	13,3
e) aucun de ces choix	12,7	9,4
Total	100,0	100,0

Tableau 5
Activités après la lecture
(Regroupements selon la présence ou l'absence)

Après la lecture du texte, vous faites les activités suivantes :	Primaire (N=1 058) (%)	Secondaire (N=183) (%)	Total (N=1 241) (%)
Activités de synthèse et de critique			
Moins de 3 activités sur 6	49,5	41,0	48,3
De 3 à 6 activités sur 6	51,5	59,0	51,7
Total	100,0	100,0	100,0
Activités d'évaluation			
Aucune ou 1 activité sur 3	13,2	8,8	12,5
De 2 à 3 activités sur 3	86,8	91,2	87,5
Total	100,0	100,0	100,0

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

20-0013